

# Os níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística

Clarice Lehnen Wolff  
clarice.lewolff@gmail.com

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)*

## ABSTRACT

This article presents an excerpt from the research entitled 'Discovering rhymes in poems: a study on the effects of rhymes on phonological awareness and their relationship with other levels of linguistic awareness during the literacy process'. The study was carried out through the recording and transcription of nine weekly poem workshops, with an average duration of 50 minutes, carried out with a group of twenty first-year elementary school children from a Brazilian school. The speeches of the workshop participants were fully transcribed, and served as material for the qualitative analysis of how children understand and reflect on language from poems with rhymes. These data made it possible to verify different behaviors in the levels of linguistic awareness considered here (phonological, morphological, syntactic, semantic, pragmatic, textual), permeated by the phonological plane, and to identify different categories in the interaction between them. The results of this investigation are discussed, which allowed us to affirm that activities with poems marked by rhymes, with children in the literacy phase, can be a facilitator of the development of phonological awareness in an integrated way with the other levels of linguistic awareness.

## KEY-WORDS

phonological awareness; linguistic awareness; poems; rhymes; literacy

## RESUMO

Apresenta-se neste artigo um recorte da pesquisa intitulada 'Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização'. O estudo foi realizado a partir da gravação e transcrição de nove oficinas de poemas, semanais, com duração média de 50 minutos, realizadas com um grupo de vinte crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola brasileira. As falas dos participantes da oficina foram transcritas integralmente, e serviram de material para a análise qualitativa sobre como as crianças compreendem e refletem sobre a linguagem a partir dos poemas com rimas. Esses dados possibilitaram verificar comportamentos diferenciados nos níveis de consciência linguística aqui considerados (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual), perpassados pelo plano fonológico, e identificar diferentes categorias na interação entre eles. São discutidos os resultados desta investigação, que permitiram afirmar que atividades com poemas marcados por rimas, junto a crianças em fase de alfabetização, podem ser um facilitador do desenvolvimento da consciência fonológica, de forma integrada, aos demais níveis de consciência linguística.

PALAVRAS-CHAVE: consciência fonológica; consciência linguística; poemas; rimas; alfabetização.

## 1- Introdução

Ao receber o honroso convite para partilhar um artigo neste volume em homenagem à professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, adentrei nas minhas recordações e encontrei, guardados com gratidão e apreço, registros de inúmeros momentos vivenciados com esta que se tornou uma querida amiga: primeiramente, leituras de seus escritos, quando conheci sua visão profunda, calcada em conceitos consistentes e entrelaçados da linguística, do desenvolvimento cognitivo e das neurociências, acrescidos de uma suave visão humana e afetiva da linguagem; aulas bem saboreadas, nas quais as questões formuladas eram discutidas com atenção e respeito; conversas sobre a vida, acompanhadas de chá, café, 'andorinhas' ou nas andanças de carro nos deslocamentos em Porto Alegre; almoços nos intervalos de aulas; e até um inusitado passeio de veleiro pelo nosso Guaíba. Estas, entre outras lembranças marcadas no tempo, mostram tanto sua influência teórica em minha vida, como um convívio que já nos legou uma amizade além-mar. Diante disso, escolhi desenvolver o presente artigo sobre um recorte de minha pesquisa de doutoramento. Na minha banca avaliadora, tive o privilégio de contar com a professora Graça, com sua valiosa arguição. Apresento este estudo com as bases teóricas discutidas na minha pesquisa, mas incrementando um pouco o diálogo sobre o tema com publicações feitas pela professora Graça. Na sua trajetória de estudos, as relações da oralidade com o desenvolvimento da leitura e da escrita foram constantemente abordadas e aprofundadas quanto ao seu valor no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Pinto (2017), 'é precisamente na vertente aprendizagem que o enfoque terá de recair se fizer sentido estabelecer uma ponte entre o oral e a escrita e criar assim uma continuidade entre ambos'. Esta ponte entre oralidade e escrita foi a que inicialmente trouxe afinidade e aproximação da presente autora, terapeuta de linguagem e fonoaudióloga escolar, com a obra dessa pesquisadora. Uma ponte que encontrou bases de afeto e permanência no tempo.

\* \* \*

Da pesquisa intitulada 'Descobrimos as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização', o recorte escolhido foi o da integração da estimulação da consciência fonológica com os demais níveis da consciência linguística quando são trabalhados poemas com as crianças. Este aspecto merece destaque nos atuais planos de alfabetização, pois tal abordagem evidenciou que o acionamento da consciência fonológica não apenas beneficia a instrução sobre as relações entre fonemas e grafemas, mas também a reflexão sobre os demais níveis da linguagem, de forma integrada. A prática da oralidade é fundamentalmente necessária para a aquisição e o enriquecimento fonológico, de vocabulário e de estruturas morfosintáticas. Pinto (2001) realça a importância dessa prática de linguagem ser vivenciada pela criança sentindo-a como algo "vivo", que lhe faça sentido em função de seus conhecimentos. Dessa forma, torna-se necessário propiciar aos pequenos, desde sempre, a possibilidade de que possam descobrir as peças que integram a linguagem enquanto objeto, permitindo-lhes o desenvolvimento de sensibilidades no nível da forma e do conteúdo da mesma. Esta descoberta da linguagem por parte da criança passará por diferentes etapas e graus de interesse, de acordo com o teor do desafio articulatório/perceptivo ou de sentido que representem os usos verbais com que ela se depara, tanto na vida familiar como na escolar (Pinto, 2001). Pondera, ainda, que há diferenças entre o oral e o escrito, mas que opta por enfatizar os elos existentes entre ambos, de forma a ver entre as duas formas de linguagem uma continuidade (Pinto, 2001). Na direção dessa conexão entre oralidade e escrita, a poesia infantil cumpre um importante papel, pois 'ela é essencialmente um texto para ser oralizado' (Fronckowiak, 2008; p.2). Quando este é lido, precisa ser explorado em suas redes fônicas para que se torne mais significativo ao leitor/ouvinte. Silva (2006) acrescenta que a promoção da oralidade se dá por meio do lúdico da poesia infantil, que possui incidência na interação discursiva da criança e, por extensão, na sua sociabilidade. Isso a leva de modo mais eficaz dos

---

<sup>1</sup> Pesquisa de doutorado aprovada pelo comitê de ética da PUCRS, através do parecer consubstanciado nº 765.482, na data de 31/08/2014, defendida e aprovada em banca presidida pela professora Vera Wannmacher Pereira (PPGL-PUCRS), na data de 21/01/2015.

estágios fonológico, morfológico e sintático de domínio da língua (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico) (Silva, 2006, p. 360-61). Esse tipo de investimento válido e bem estruturado na oralidade só poderá trazer repercussões positivas para o conhecimento do objeto-linguagem na sua forma escrita. Especialmente quando se leva em conta a perspectiva de que a escrita/leitura não deve ser vista apenas como exercício de correspondência fonográfica (etapa que com certeza precisa ser bem dominada), mas, sobretudo, como uma atividade geradora de sentido nas diferentes situações que possam ser vividas (Pinto, 2001).

As poesias são usualmente difundidas na Educação pelo seu papel lúdico e pelo estímulo ao letramento e à literacia<sup>2</sup> entre as crianças, mesmo que isso nem sempre corresponda a uma maior difusão deste gênero textual no meio escolar. Esta porta de entrada para a experiência literária e leitora, porém, não costuma ser devidamente estudada enquanto possibilidade de inserção da criança no funcionamento da linguagem, o que permitiria também compreender os benefícios linguísticos trazidos por este tipo de leitura para o seu processo de alfabetização, ao lado das igualmente importantes narrativas (Wolff, 2015). Participando de projeto de pesquisa sobre atividades com poesias na alfabetização de crianças aos seis anos de idade (Ketzer, 2011), foi observado por esta autora o interesse genuíno que brotava das crianças pelos jogos de sons e diferentes significados despertados pela poesia. Ao explorarem-se as rimas e demais estruturas sonoras dos poemas de forma lúdica, dava-se ‘vida à linguagem’, o que possibilitou que as crianças também alimentassem seu processo de alfabetização, já que realizavam o exercício de apropriar-se da linguagem oral enquanto objeto de reflexão. Isso acontece quando a criança brinca com a língua, pois o lado transparente desta, usado para se comunicar, dá lugar a um lado opaco, que pode ocasionar a oportunidade de a criança ficar mais sensível aos aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos da língua (Pinto, 2017, p.

---

<sup>2</sup> *Literacia* é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (Morais, 2014). No Brasil, utiliza-se comumente também o termo *Letramento*, que não é um sinônimo deste, pois possui diferente acepção de *Literacia* (Gabriel, 2017). Soares (2016) destaca o termo *Letramento* para indicar dois aspectos da inserção do indivíduo no mundo da escrita: um interativo, que mostra a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, e outro sociocultural, que leva em conta os usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes contextos socioculturais.

115). Acrescenta-se também que a leitura em voz alta propicia às crianças a possibilidade de acionarem a sua capacidade de aprenderem a ouvir, o que lhes exige certo esforço de atenção (Pinto, 2017, p56), e também a experiência de sentirem a ‘canção do discurso’ (Girolame-Boulinier, 1993). O ritmo marcado pelas rimas facilita a memorização dos versos dos poemas e instiga as crianças a focarem sua atenção nas palavras do texto, a identificarem semelhanças e diferenças sonoras que alteram significados, a experimentarem realizar segmentações e a reconhecerem correspondências sonoras com a escrita (Wolff, 2015). A partir dessa primeira experiência, seguiram-se inúmeras oficinas com poemas no primeiro ano escolar da instituição em que a autora desenvolve suas atividades como fonoaudióloga escolar. Novamente pode-se verificar um interesse significativo e o surgimento de inúmeras reflexões linguísticas espontâneas por parte das crianças, principalmente a partir das rimas. Nesse contexto, surgiu esta pesquisa, que se propôs a estudar a rima no texto poético, apresentada de forma oral e escrita, como desencadeadora de inferências linguísticas que aguçam a consciência fonológica e suas relações com os diferentes níveis da consciência linguística das crianças que estão em fase de alfabetização, também alimentando cognitivamente seus processos inferenciais de compreensão leitora e de escrita (Wolff, 2015).

## 2- Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, de caráter qualitativo, foram feitos registros em áudio-vídeo de nove oficinas realizadas semanalmente, com cerca de 50 min de duração, junto a vinte crianças do primeiro ano escolar. Os poemas foram escolhidos pela ministrante, a partir de autores e de obras consagradas destinadas ao universo infantil: Coisas Esquisitas – Elias José; O Leão – Marina Colasanti; As borboletas – Vinícius de Moraes; O Pato – Elias José; Os Pintinhos – Tatiana Belinky. As falas dos participantes da oficina foram transcritas integralmente, e serviram de material para a análise qualitativa sobre como as crianças compreendem e refletem sobre a linguagem a partir dos poemas com rimas<sup>3</sup>. Esses registros possibilitaram verificar, de forma original, comportamentos

---

<sup>3</sup> Oficinas realizadas de junho a novembro de 2013; turma composta por vinte crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS).

diferenciados nos níveis de consciência linguística considerados (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual), perpassados pelo plano fonológico, e identificar diferentes *categorias* na interação entre eles. Destas, foram selecionadas as mais significativas, não apenas pela frequência de aparição, mas principalmente pela sua pertinência e importância em apontar o desenvolvimento do processamento linguístico realizado pela criança com relação aos níveis de consciência linguística investigados. Segue o quadro criado para o registro das categorizações de comportamentos de consciência linguística, identificadas a partir da coleta de dados:

Quadro 1 – modelo de categorização de comportamentos de consciência linguística

<b>Categoria</b>	<b>Evidência</b>	<b>Data/oficina</b>	<b>Observações</b>
<i>Identificação do comportamento de consciência linguística manifestado pela criança.</i>	<i>Trecho transcrito destacado na oficina que mostra/sugere este comportamento identificado.</i>	<i>Data, nome da oficina e página da transcrição onde está registrado o dado encontrado.</i>	<i>Análise de aspectos destacados nas evidências, identificando as razões deste dado ter sido evidenciado.</i>

Após elencar todas as categorias encontradas, estas embasaram a montagem de um instrumento de avaliação dos níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística<sup>4</sup>, que fornece um perfil da criança quanto a estes aspectos no seu período de alfabetização inicial, bem como a formulação de parâmetros psicolinguísticos de trabalho com poemas em sala de aula, a fim de apoiar o professor neste processo (Wolff, 2015; 2019).

### 3- Resultados e discussão

Os resultados da investigação permitiram afirmar que atividades com poemas marcados por rimas, junto a crianças em fase de alfabetização,

<sup>4</sup> Disponível em Wolff, 2015.

podem ser um facilitador do desenvolvimento da consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística (Wolff, 2015), como se discute a seguir.

Os níveis fonológicos de consciência silábica, intrassilábica e fonêmica costumam ser analisados a partir de resultados objetivos de testagens com palavras e considerados em suas relações diretas com os níveis de escrita, sem que se analisem as relações entre eles mesmos ou com os demais níveis de consciência linguística. A consciência fonêmica, como se sabe, é o nível de consciência fonológica mais complexo e necessário de ser alcançado para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, essenciais para a alfabetização em um sistema alfabético de escrita, como o da língua portuguesa. Desconhece-se, no entanto, parte do caminho para que se chegue a uma consciência fonêmica consistente, levando em conta o próprio papel que um nível de consciência fonológica exerce sobre o outro, assim como as conexões desta com os demais níveis linguísticos, já que a linguagem ‘viva’ não é facetada, mas sim interconectada. Este desconhecimento pode reduzir significativamente o potencial do trabalho com a consciência fonológica, deixando-se de aproveitar possibilidades de intervenção mais enriquecidas junto às crianças em fase de alfabetização. Nos resultados desta pesquisa identificaram-se comportamentos de consciência fonológica que provocam também a reflexão sobre os outros níveis da língua.

Na tentativa de identificar ou produzir vários segmentos das palavras, foram observadas reflexões que acionaram os diferentes níveis de consciência fonológica. Por exemplo, o uso do processo de silabação na procura dos segmentos rimados, como quando um aluno, tentando identificar o ‘eco’<sup>5</sup> no nome da colega “Rafaela”, o separou primeiro em sílabas, e depois repetiu a última como eco: ‘lá – lá – lá’, já reconhecendo que uma rima ocorre no final da palavra, mas utilizando ainda o recurso de segmentação fonológica que já dominava. O mesmo aconteceu quando as crianças vivenciaram o ‘eco’ das palavras finais dos versos do poema, marcando seu final ainda atrelado às sílabas, e não à rima, que vai da vogal tônica ao final da palavra, repetindo: “pintinho, *tinho, tinho, tinho*”. A silabação

---

<sup>5</sup> Eco é uma brincadeira que se faz propondo a repetição do final da palavra, como o eco que ouvimos e que devolve uma parte da palavra. Este se faz da vogal tônica até o final da palavra, coincidindo com a rima.

é reconhecidamente o processo mais natural de segmentação da palavra realizado pela criança (Barrera & Maluf, 2003; Freitas, 2004), acontecendo desde muito cedo, e parece natural, assim, que as crianças a utilizem como referência para as demais tarefas de segmentação. Desacomodar-se desta forma de segmentar é um desafio a ser transposto no processo de apropriação da forma da palavra para o desenvolvimento da leitura e da escrita. O reconhecimento dos intrassegmentos envolvidos na rima entre palavras parece contribuir para esse processo gradual de domínio da estrutura dos vocábulos, pois reúne sequências de sons no final da palavra ou marca o fonema final, no caso de rimas entre oxítonos; igualmente, oferece um contraponto à noção temporal de início da palavra. Esta questão de dar-se conta do início e do final da palavra apareceu nas reflexões das crianças como um conflito a ser resolvido cognitivamente pertinente ao processo de alfabetização. Muitas vezes já verbalizavam que a rima está no final das palavras, mas produziam duas palavras com um segmento em comum no seu início quando buscavam rimá-las. Cláudia Cardoso-Martins (2008) salienta esse papel *precursor* da consciência de segmentos maiores do que o fonema, como a rima e a sílaba, para a *consciência fonêmica*. Nas oficinas, inicialmente, nem sempre a rima era identificada como segmento intrassilábico de forma consciente, estando sua detecção mais próxima de um comportamento de sensibilidade fonológica. De qualquer forma, as hipóteses quanto à sua identificação e localização levaram as crianças a perscrutarem a estrutura das palavras, num crescente avanço na reflexão sobre a forma dessas. A progressão para a consciência dos segmentos intrassilábicos exigiu que elas expressassem várias tentativas e realizassem desacomodações cognitivas, num percurso para se darem conta de que este segmento nem sempre correspondia à sílaba ou a um fonema final. Traz-se como exemplo o caso do aluno que estava refletindo se as palavras ‘batata’ e ‘barata’ rimavam; ele verbalizou o segmento ATA de ‘batata’ enquanto falava, e constatou logo após, dizendo: “TATA não é igual...”. Neste caso pode-se perceber a tentativa de relacionar o segmento rimado com a ordem da segmentação silábica e a desacomodação que houve com o menino comparando os finais das duas palavras, com as sílabas de ‘batata’ e com a rima de ‘barata’. Ou seja, havia outra coisa igual, mas não era equivalente ao ‘TATA’. Noutro exemplo, buscando uma palavra para rimar com ‘jacaré’,

um aluno sugere 'jabuticaba'. Nesse momento, foi questionado sobre por que ele achava que estas duas palavras rimavam, e respondeu, titubeando: "porque termina... começa com a mesma letra". Então, ao ser retomada a pergunta se rimar é começar ou terminar igual a palavra, ele responde: "terminar". O fato de lidar com um segmento da palavra variável em seu comprimento (pode ser maior ou menor do que a sílaba) e que gera dúvidas sobre sua localização trouxe reflexões que facilitaram o trânsito da criança pela estrutura da mesma. Numa clara tentativa de reconhecimento do segmento intrassilábico, outros três alunos sugeriram como palavra a ser rimada com 'barata', a partir de seu eco ATA, as palavras 'Atlas, Atlântica, Atrações', ainda colocando o segmento rimado, já melhor identificado, no início das palavras. Este procedimento de detecção de rima também facilitou que relacionassem sequências de fonemas a seus respectivos grafemas no processo de escrita. Como exemplo, temos o de uma aluna que percebeu a repetição e apontou o segmento escrito EIA quando o leu em baleia, meia, cheia, feia, no final das palavras escritas no poema que criaram em grupo ('A baleia não usa meia, ela é muito cheia, e tem a cara feia'). Rimar também parece ser uma atividade que desafia noções temporais diferenciadas por parte das crianças. Goswami (2010) salienta a importância de habilidades básicas de processamento auditivo para a aprendizagem, ou seja, do trânsito de informações auditivas pelo cérebro, que necessitam pistas auditivas consistentes da estrutura silábica da palavra, relacionadas com a percepção de *duração*, *intensidade* e *frequência* dos sons, aspectos que podem ser bastante estimulados pela localização e brincadeiras com rimas. Na evolução do processo de reconhecimento do segmento rimado, aspectos de ênfase à vogal tônica, com maior duração, foram também observados. Lendo um poema criado com base na poesia *Coisas Esquisitas* ("eu vi a borboleta, cheirando cada flor, a borboleta voou, voou... não pousou, pois foi atrás do seu amor!"), por exemplo, os alunos espontaneamente repetiram as palavras rimadas prolongando a duração da sua vogal tônica - "floor!; amoor!", reconhecendo, então, a rima das duas palavras.

A identificação das palavras rimadas no verso também mostrou ser um caminho para a facilitação da consciência lexical: a palavra rimada desperta curiosidade tanto com relação ao seu significado quanto com relação à sua forma. Como exemplo, pode ser citada a atividade das crianças completarem

os versos com as suas palavras finais, reconhecendo “a que falta”, como na leitura do poema *Coisas Esquisita*: “eu vi o jacaré, deitado na rede, o bocão não me mordeu, porque era...”. Os alunos recordaram e completaram com a expressão “quadro de parede!”. Em seguida um menino identifica as palavras rimadas, extraíndo-as do texto: “rede/parede!”. Inicialmente foi, então, localizada a expressão que finalizava o verso, que conferia ao verso seu sentido completo. Depois, foram identificadas as duas palavras rimadas dos finais dos versos na estrofe, evidenciando um importante movimento de ir e vir das palavras ao texto e vice-versa. A atenção ao final das palavras rimadas no verso parece reforçar a explicitação dos limites do vocábulo; onde termina a rima, termina a palavra, aspecto bastante importante no processo de apropriação da escrita. Além disso, palavras novas encontradas durante as atividades com rimas foram eventualmente inseridas em diferentes contextos, mobilizando as crianças a refletirem sobre a polissemia dos vocábulos. Isso ocorreu mesmo com relação a palavras de classe fechada, como os pronomes, quando, por exemplo, um aluno descobriu no eco do nome Rafaela o pronome ELA, e o utilizou em novo contexto, com a frase “ELA é bonita”. Também a escolha lexical para compor uma rima entre versos, guiando-se tanto por sua forma como por seu significado coerente, envolve a integração entre consciência fonológica e consciência semântica. Como exemplo, o processo da criação de um pequeno poema por um aluno, com suas formulações e reformulações no verso: “O pintinho é bonitinho (segue pensando a rima na poesia); ele cisca no chão. Quando ele pia, ele até que, ele até que... tem... (reformula para finalizar) - Quando ele pia, ele nem vai, ele mia!” Neste exemplo, as consciências fonológica, sintática e semântica aparecem claramente integradas na produção do verso do menino.

Um olhar diferenciado sobre o final das palavras e seus segmentos mostrou-se também relacionado à sensibilização das questões morfológicas, como observado, por exemplo, na identificação do “eco” do final da palavra, levando as crianças a identificarem outras palavras com este mesmo segmento retirado, assim como infinitivos verbais e flexões de plural e de gênero a partir delas - como exemplos: no poema ‘As borboletas’, brincamos de transformar os finais de palavras terminados em AS em OS, gerando alterações no gênero - borboletos; brancos; amarelos;..; também

neste poema prolongamos os S finais, destacando os plurais - azuissss, brancossss,...). A aplicação de sufixos vinculados à rima, como os de aumentativo e de diminutivo também contribuíram para essa consciência de segmentos com função de significado (exemplo: uma aluna criou o poema utilizando como rima o sufixo INHAS - 'borboletas vermelhinhas são pequeninhas; borboletas douradinhas gostam de luzinhas', sendo enfatizado a ela que, utilizando INHA, deixaria 'tudo pequenininho!') ou a brincadeira de associar sufixos aleatórios aos nomes das crianças (exemplo: ArturZITO), que mostrou também a importante capacidade e possibilidade de integração entre consciência fonológica/morfológica nessa fase. Como referido por Mann (2000), há ainda certo debate sobre o grau de independência entre esses níveis de consciência, fonológica e morfológica, pois muitas vezes torna-se difícil indicar até onde vai um ou outro no processo reflexivo.

Os movimentos de sensibilização/conscientização sintática também foram observados de forma integrada ao reconhecimento e produção das rimas nos poemas, em especial quando as crianças refletiam sobre como organizar e reorganizar seu próprio verso para rimar as palavras, dar-lhe ritmo, e conferir-lhe sentido. Esse aspecto ilustra o que é referido por Gombert (1992), que a consciência sintática é profundamente envolvida com a semântica, já que não é possível tratarmos sintaticamente algo que não compreendemos. Verificou-se a integração de comportamentos de diferentes níveis de consciência linguística envolvidos neste processo, em especial a fonológica, a morfossintática e a semântica. Conforme Correa (2010), também é discutível a separação entre consciência sintática e morfológica, pois a integração entre elas no funcionamento cognitivo do sujeito que aprende mostra que este se defronta com a tarefa de escolher uma forma – morfologia - e relacioná-la com outra – sintaxe - na produção de qualquer enunciado. Este processo, por sua vez, é mediado pela consciência fonológica e pela memória de trabalho, já que diz respeito a um texto. A ordem temporal das palavras é levada em conta, de modo a não ferir a concepção gramatical da língua em questão. Uma reflexão simples expressa por um aluno quanto à ordem temporal das palavras no verso exemplifica um processo de conscientização sintática integrada à consciência fonológica e semântica: ao ouvir uma estrofe de um poema, identificou que as palavras flor/amor rimavam, e comentou: “sabe aquela que tu falou *por último*, do

‘amor’(...). É, rimou”. Ele expressa uma reflexão sobre a ordem das palavras ouvidas, motivada por um movimento de esforço de compreensão textual. Conforme Gombert (1992), a metassintaxe é mais acionada no momento da escolarização, quando a criança se depara com desafios gramaticais e tarefas de compreensão leitora. A ordem das palavras relaciona-se à variável tempo, intrinsecamente ligada à linguagem, e nesse caso facilitada no meio poético e das rimas, onde a criança escuta, percebe, retém e emite respostas e/ou complementos aos versos. Pinto (2019, p.191) destaca, seguindo Girolami-Boulinier (1988), que é fundamental que a criança reconheça o desenrolar do tempo, que existe um *agora*, um *antes* e um *depois*. Este ‘agora’ possui um valor relativo, visto que aquilo que o precede ou o segue é variável, estabelecendo-se uma relação ordinal, que faz parte das relações de correspondência entre termos.

Um aspecto não motivado diretamente pelas rimas, mas dentro deste conceito alargado de consciência fonológica trabalhada no contexto das poesias infantis, foi o da relação entre sílabas e consciência de palavra. A busca de palavras “grandes” e “pequenas” nos versos do poema, tendo suas sílabas contadas para comparação, levou as crianças a perceberem palavras pequenas, que foram reconhecidas como tendo existência própria, dentro de suas funções morfossintáticas, em oposição às palavras grandes. Este tipo de reflexão levou também à comparação entre o número de letras relacionado ao número de sílabas, diferenciando os tipos de segmentação, oral e escrita. Também favoreceu a identificação dos limites de cada palavra e dos espaços em branco que separam as palavras no verso, inclusive de palavras com função sintático-relacional, que no progresso da escrita são muitas vezes justapostas às palavras de classe aberta. Novamente se observou o evento de recontextualização da palavra em nova frase, em especial com relação às palavras “pequenas”, como no caso de um aluno que reconheceu a palavra ‘é’ no poema trabalhado, e sentiu a necessidade de contextualizá-la em outra frase: “esse sapato é... do Pedro”, disse ele. Barrera e Maluf (2003) salientam a importância dessa habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras para o progresso da aprendizagem, tanto daquelas com significado independente do contexto, quanto com aquelas que só adquirem significado no interior da sentença.

A consciência textual levou as crianças à matriz para as suas criações

de versos e poemas, a partir do momento em que compreenderam o funcionamento deste gênero textual. Dentro desta moldura em que identificavam rimas, versos, ritmo, encontravam um referencial para desenvolver a produção delas, revisando-a de acordo com o que já consideram características de um 'texto poético'. O ritmo era sempre um auxiliar nesse processo, com as crianças movendo seu corpo acompanhando a métrica do texto que ouviam e depois reprisando este tipo de movimento durante a elaboração dos seus próprios versos, como no exemplo: um aluno elaborou o verso - "O leão pulou no avião" (batendo lápis na mão, de acordo com as palavras ditas – 3 batidas – o leão/pulou/no avião). Pereira e Scliar-Cabral (2012) pontuam que quando o texto é o foco da consciência, é preciso levar em consideração os planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram neste – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual -, aspectos levados em consideração nas reflexões das crianças. O reconhecimento da intenção comunicativa do autor da poesia, decorrente da progressão textual, evidenciou o reconhecimento desse tipo de texto e as inferências realizadas pelas crianças, que mobilizaram conhecimentos prévios, o que refletiu aspectos de consciência pragmática. Não esperavam uma narrativa linear, mas as rimas e a lógica engendrada pelas palavras nos poemas.

#### 4- Considerações finais

Como pode ser analisado, são vários os pontos de entrecruzamento entre os diferentes níveis de consciência linguística que puderam ser destacados a partir da consciência fonológica, especialmente pelo reconhecimento das rimas, como foco de reflexão sobre a língua (Wolff, 2015). O trabalho vinculado ao texto poético na alfabetização enriquece essas possibilidades, pois salienta o que de mais interessante as rimas e os jogos sonoros possuem: a relação entre a forma das palavras e seus significados, de acordo com a ordem e o contexto proposto nos versos. A brincadeira com palavras dentro do caráter e do brilho literário e com o ritmo do texto poético favorece um envolvimento da criança que amplia também seu contato com a leitura e o conhecimento de mundo, unindo aspectos da oralidade com a escrita. Torna-se um espaço significativo para a reflexão sobre a língua, num

contexto de envolvimento ativo e afetivo, como se a criança brincasse de “casinha” ou de “carrinho”, sentindo-se autorizada a mergulhar nesse jogo de linguagem.

## REFERÊNCIAS

- Barrera, S. D.; Maluf, M. R. (2003) Consciência Metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), p. 491-502.
- Cardoso-Martins, C. (2008) *O desenvolvimento da consciência fonológica nos anos pré-escolares*. Disponível: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/sep/arquivo/101.pdf>  
Acesso em 16 jun. 2008.
- Freitas, G. C. M. de. (2004) Sobre a consciência fonológica. In: Lamprecht, R. R. et al. *Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre, Artmed, p.179-192.
- Fronckowiak, Â. C. (2008) Como andar sem poesia? – a leitura de poemas na educação Infantil. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/568/394> - acesso em: 30/07/2013
- Gabriel, R. (2017) Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Prâksis*, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2 | jul./dez.
- Girolami-Boulinier, A. (1993) *L'apprentissage du langage oral et écrit*. (Coll. Que sais-ge? N°2717). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goswami, U. (2010) Phonology, reading and reading difficulties. In: Hall, K.; Goswami, U.; Harrison, C.; Ellis, S; Soler, J. *Interdisciplinary perspectives on learning to read – culture, cognition and pedagogy*. London: Routledge.
- Ketzer, S. M., Pereira, V. W. (2011) Poesia e alfabetização aos seis anos. Em Trevisan, Albino et al. *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Mann, V. A. (2000) *Morphology and the acquisition of alphabetic writing systems*. Reading and Writing.(Guest editor, Special Issue)
- Morais, J. (2014) *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso.

- Pereira, V. W.; Scliar-Cabral, L.(2012) *Compreensão de textos e consciência textual. Caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Editora Insular
- Pinto, M. da G. C. (2001) Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise. In: Lamprecht, R. R e Menuzzi, S. (org). Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.36, nº3, p.15-46, setembro.
- Pinto, M. da G. C. (2017) *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. C. (2019) A idade da entrada no mundo da escrita: mais um pretexto para evocar o número mágico sete? In: Scherer, A. P. R.; Pereira, V. W. *Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva*. Porto Alegre: EdUPUCRS, p. 167-196.
- Silva, M. Poesia infantil contemporânea: dimensão linguística e imaginário infantil. *Imagário – USP*, vol. 12, n. 13, p. 359-380, 2006.
- Soares, M. (2016) *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Wolff, C. L. (2015) *Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e linguística durante o processo de alfabetização*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Wolff, C. L. (2019) Poemas na alfabetização: benefícios que vão além da imaginação. In: Scherer, A. P. R.; Pereira, V. W. *Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva*. Porto Alegre: EdUPUCRS, p.117- 138.